



MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA.

ESPECIALIDAD GEOGRAFÍA E HISTORIA Y FILOSOFÍA.

Los recursos fílmicos como herramienta para trabajar la
Educación para la Paz a través de los contenidos históricos
de 4º de Educación Secundaria.

Propuestas didácticas.

*Filmic resources as an educational tool for peace and coexistence
through the contents of the subject of History in fourth-year
secondary school.*

Didactic proposals.

DIRECTOR:

ALUMNA:

Antonio Santos Aparicio.

Sara Garrido Pérez.

CURSO ACADÉMICO: 2014/2015

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de paciencia y asco?
¿sólografitti? ¿rock? ¿escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros.*

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
¿cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?
les queda respirar ,abrir los ojos
descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a ponchazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte,
esa loca de atar y desatar.*

*¿Qué les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
¿vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?
también les queda discutir con dios,
tanto si existe como si no existe,
tender manos que ayudan a abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno.
Sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de las ruinas de pasado
y los sabios granujas del presente.
-Mario Benedetti,(1920-2009)*

Los recursos fílmicos como herramienta para
trabajar la Educación para la paz a través de los
contenidos históricos de 4º de Educación
Secundaria. Propuestas didácticas.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.	5
2. OBJETIVOS.	9
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN.	11
3.1. Contenidos curriculares correspondientes al cuarto curso de Educación Secundaria en la asignatura de Historia.	12
3.2. Formación en Valores: Educación para la Paz.	15
3.3. Los recursos fílmicos como estrategia educativa.	22
4. PROPUESTAS DEL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA GUERRA.	30
4.1. Criterios de selección de las películas.	31
4.2. Objetivos	33
4.3. Contribución al logro de competencias.	34
4.4. Propuestas didácticas.	36
Película: SENDEROS DE GLORIA.	36
4.4.1. Objetivos pedagógicos.	37
4.4.2. Aproximación al contenido de la obra.	37
4.4.3. Empleo como recurso didáctico en el aula.	38
Película: LAS UVAS DE LA IRA.	42
4.4.4. Objetivos pedagógicos.	42
4.4.5. Aproximación al contenido de la obra.	43
4.4.6. Empleo como recurso didáctico en el aula.	44
Película: LA VIDA ES BELLA.	47
4.4.7. Objetivos pedagógicos.	47
4.4.8. Aproximación al contenido de la obra.	48
4.4.9. Empleo como recurso didáctico en el aula.	48
4.5. Actividades de evaluación.	52
4.6. Evaluación.	56

5. CONCLUSIONES.	58
6. BIBLIOGRAFÍA Y FILMOGRAFÍA.	60

1. Introducción y justificación del trabajo.

El Trabajo de Fin de Master que presento mediante este documento se sustenta en la premisa educativa que defiende que la Educación Social o en Valores debe desarrollarse por los docentes de forma transversal en todas las asignaturas y no quedarse relegada a horas de tutoría o a espacios de la educación no formal.

De esta forma, se pretende combinar La Educación en Valores y el Estudio de la Historia en un binomio enriquecedor que fomente la competencia social del alumnado. De esta manera, es la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y sus correspondientes contenidos, el contexto en el que se enmarca este proyecto didáctico.

El objetivo que me he planteado a la hora de realizar este trabajo ha sido desarrollar una propuesta innovadora que permita mejorar la calidad de la docencia de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria a partir de la utilización de las TICS en el aula.

Este proyecto se sustenta sobre los contenidos curriculares de carácter común que se imparten en el 4º curso de Educación Secundaria, tomando como marco de referencia la vigente legislación curricular de la Comunidad Autónoma de Cantabria.¹ He elegido el 4º curso de Educación Secundaria puesto que éste se presenta como el último de una etapa educativa obligatoria, en la que convergen alumnos con distintas metas formativas y aspiraciones académicas. De esta manera, algunos de ellos abandonan los estudios, o los orientan hacia una formación más instrumental que académica en la que los contenidos se centran en las materias prácticas y se obvian los valores morales, cívicos y sociales que deben poseer y desarrollar los ciudadanos como miembros activos de una sociedad. Así mismo, al tratarse de una edad complicada para los adolescentes, oscilando la mayoría de ellos entre los 14 y los 16 años, considero necesario que se trabajen y desarrollen la Competencia

¹ El marco curricular en el se inscribe esta propuesta didáctica se corresponde con el Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC nº101, de 25 de mayo de 2007.) Págs. 7495-7615.

Social y Ciudadana que resulta no menos importante que la Lingüística o la Matemática.

La evolución del alumnado en esta etapa hace procedente una mayor profundización en el conocimiento de lo social, por lo que permite un enfoque más disciplinar de esta materia, orientando el estudio de la Historia hacia una aproximación racional y crítica de los problemas que en el pasado y en el presente afectan a las sociedades humanas.

Creemos que existen necesidades educativas reales que van más allá de los contenidos y donde los docentes han de actuar desde todas las materias para contribuir a la construcción de ciudadanos competentes socialmente. Por lo tanto estamos afirmando varias cosas: que la educación en valores es una ocupación de los educadores; que para educar en valores es necesario un cierto dominio de un conjunto de competencias y, en último lugar, que no se debe relegar la formación del alumnado en valores a horas de educación no formal o a espacios alejados del contexto escolar.

El objetivo de esta propuesta es entonces otorgar a la Educación Social la importancia que merece dentro del aula y darle espacio de actuación dentro del currículum de Historia. De esta forma, nos alejaremos de la obsoleta creencia de que en los centros educativos se imparten los conocimientos de forma estanca y totalmente parcelada, estipulándose horarios y asignaturas curriculares que no se presentan intercomunicadas unas con otras, fomentando así la educación y el aprendizaje total del alumnado.

La tarea de educar y, con ello, la educación en valores es un proceso dinámico y complejo que no queda circunscrito únicamente al ámbito escolar sino que otros agentes educadores están también fuertemente vinculados con esta responsabilidad. En realidad, la captación de valores, la adquisición de los criterios y referentes axiológicos, el desarrollo de la capacidad de optar, así como la formación de actitudes y el aprendizaje de las habilidades necesarias para llegar a una acción coherente, son aspectos en los que intervienen, incluso en mayor medida que la escuela, la familia, la sociedad y el entorno sociocultural. Pero ahora bien, hay deberes que afectan directamente a la

escuela si a ésta le asignamos una múltiple razón de ser: orientación a los alumnos en la búsqueda e interpretación de la realidad, y la ayuda al desarrollo de su personalidad a través de un proceso dinámico que pone en juego sus capacidades y actitudes. (IEPS,1979: 206)

La etapa histórica correspondiente a la Baja Edad Contemporánea se configura como el contexto educativo en el que va a enmarcar nuestra propuesta didáctica dado el enorme potencial de posibilidades que ofrece el tratamiento de temas tan controvertidos, y a la vez tan atractivos, como *El periodo de entreguerras, Las guerras mundiales, La Guerra Fría, etc.* Del mismo modo, este contexto de guerras y grandes conflictos acontecidos entre los años 1914-1989, se presenta oportuno para trabajar en el aula las competencias sociales que queremos inculcar a nuestros jóvenes: el valor de la tolerancia y la paz.

La herramienta y el eje articulador de esta propuesta de trabajo lo conforman los recursos fílmicos, esto es, las películas seleccionadas para, a través de contenidos históricos concretos, fomentar el desarrollo social de los alumnos, y a la vez, transmitir los contenidos históricos que se presentan como básicos en el cuarto curso de Educación Secundaria.

Hoy en día nos hallamos insertos en un mundo donde la imagen ejerce su singular imperio sobre el resto de los medios de expresión, bien a través de la televisión, bien a través del cine, convirtiéndose en el principal vehículo de ideas culturales y políticas. (El cine como recurso para la enseñanza de la historia contemporánea) Ciertamente, los medios de comunicación, especialmente los audiovisuales –televisión e Internet-, ejercen una gran influencia en la sociedad actual llegando incluso a orientar nuestros gustos y a crear opinión. De esta manera, dichos medios condicionan también nuestras creencias fundamentales, que nos llevan a adoptar ciertas actitudes y realizar determinadas acciones. (ALMACELLAS BERNARDO 2004: 24)

Dado entonces el enorme poder de atracción de los medios y sus consecuentes efectos, consideramos las películas y los recursos audiovisuales como un recurso educativo idóneo para articular nuestras clases, y no presentarlo como un complemento que, en ocasiones, se relaciona con el

tiempo libre del alumnado. De esta manera, pretendemos poner en valor la película como texto audiovisual que analizar rigurosamente por los adolescentes, de tal forma que contenidos y metodologías se organicen en torno a este planteamiento. Las razones de ello son que las historias presentadas en las películas seleccionadas aproximan a la realidad a través de personajes concretos que resultan muy cercanos y conectan de forma afectiva con la personalidad de los adolescentes.

Una muestra de este atractivo y de esta aproximación es preguntar al alumnado pertinente acerca de los conocimientos que poseen de una etapa histórica concreta, para corroborar que, la mayoría de éstos, se sustentan en el visionado de películas y documentales que traten la problemática y, en el mejor de los casos la lectura de libros y revistas que aborden el tema. De esta manera el gran reto de la actualidad, que debe venir en gran parte de la mano de los educadores, consiste en enseñar a los adolescentes a ser espectadores críticos y hábiles en descodificar el lenguaje de la imagen siendo conscientes de los mensajes que recibe diariamente.

Por tanto, los medios audiovisuales y los recursos fílmicos encierran en sí mismos un enorme potencial formativo si son utilizados con un método pedagógico adecuado y con un objetivo claro. La investigación, la construcción de contextos históricos, el análisis, el trabajo cooperativo son, entre otras, las destrezas que queremos desarrollar a través del empleo de los recursos audiovisuales.

2. Objetivos. Metas académicas, intelectuales y competencias.

Una vez que hemos presentado los aspectos teóricos y hemos contextualizado el marco en el que se desarrolla esta propuesta didáctica, vamos a analizar cuál será el procedimiento y la metodología empleada, así como señalar los objetivos, tanto académicos como personales, que se pretenden alcanzar con la realización de este proyecto didáctico..

Este Trabajo de Fin de Máster se organiza en dos grandes bloques, dentro de los cuales se presentan los distintos apartados temáticos. En el primer bloque atenderemos al marco teórico; este bloque está compuesto por los tres primeros apartados que versan acerca de la “Introducción y Justificación”, los “Objetivos” y finalmente, el “Estado de la cuestión”, que hace referencia a los tres ejes teóricos que vertebran la propuesta.

Por otro lado, el segundo bloque temático planteado, consiste en la puesta en práctica del proyecto educativo en torno al marco teórico previamente seleccionado y partiendo de los objetivos fijados. A esta propuesta didáctica le sucederá el apartado correspondiente a las conclusiones finales y reflexiones extraídas del propio trabajo.

El tema que nos ocupa es amplio y excede con mucho las posibilidades de este proyecto didáctico, que únicamente se ciñe a una aproximación práctica de lo que supone la incorporación de la educación en valores en la materia de Historia y la utilización de los recursos cinematográficos como instrumento didáctico para lograr este objetivo. Por eso, la exposición se limita a unos objetivos precisos que se consideran imprescindibles en una primera aproximación a la casuística.

En primer lugar, desde un marco conceptual que estreche las relaciones entre el cine y la Historia Contemporánea, se pretende analizar y llegar a comprender las razones que convierten a la cinematografía en un recurso altamente motivador para el alumnado adolescente. Sin embargo, esta premisa no resulta suficiente como para justificar el empleo de los medios audiovisuales como fuente para la historia, sino que la finalidad de este recurso didáctico es

favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar una metodología activa y participativa entre el alumnado.

El objetivo final de la propuesta es contextualizar toda esta metodología didáctica dentro de la formación en valores, focalizando los contenidos que se imparten en el aula y las actividades que se realizan posteriormente, en el favorecimiento de la educación para la tolerancia y la paz. A partir de estas premisas, se consolida otro de los objetivos fundamentales de este trabajo, que es establecer los criterios que orientan al docente en la realización de una tarea selectiva de los materiales y recursos cinematográficos susceptibles a ser utilizados en el aula.

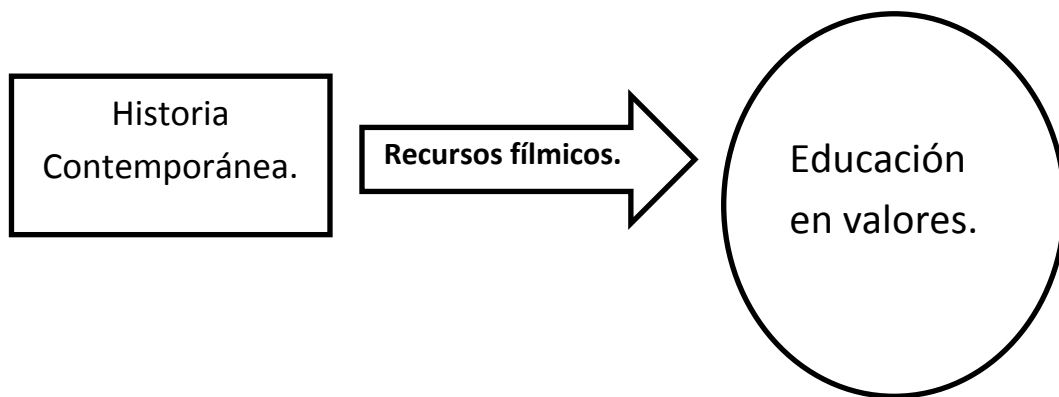
Del mismo modo, los objetivos de este trabajo han de responder a las metas académicas, intelectuales y competenciales que se pretenden superar una vez haya sido completado y defendido el Trabajo de Fin de Máster ante el tribunal correspondiente.

Por otro lado, en relación a los objetivos personales, y aludiendo a un plano más interno, pretendo satisfacer mis intereses académicos con la elaboración de un trabajo en el que sea capaz de manejar un lenguaje específico y adecuado al modelo del documento propuesto, presentando una propuesta didáctica realista e interesante, y aplicable en el marco teórico planteado.

Y, finalmente, con la realización de este trabajo pretendo alcanzar una de las metas esenciales en un nivel personal: lograr ser competente en la comprensión del mundo que nos rodea y en las situaciones de desigualdad que se mantienen en nuestra sociedad, promoviendo, a través de la formación de jóvenes activos y comprometidos, una educación multicultural para la tolerancia y la paz.

3. Estado de la cuestión.

Para analizar el estado de la cuestión y valorar la relevancia del tema en el que se encuadra este Trabajo de Fin de Máster, considero necesario la organización del mismo en relación a los tres pilares que sustentan esta propuesta didáctica. Cabe destacar que, cada uno de estos ejes articuladores se presenta de manera independiente, con sus propios objetivos y fundamentos teóricos pero que, para lograr satisfacer las expectativas puestas en este trabajo y alcanzar los objetivos propuestos, debemos poner en práctica de forma conjunta e interrelacionada los tres bloques temáticos que se presentan a continuación: Los contenidos curriculares correspondientes al segundo bloque teórico del 4º curso de Educación Secundaria, la Educación en Valores y, por último, las películas y demás recursos audiovisuales que se plantearan como hilo conductor de las propuestas didácticas y se redefinirán como estrategia educativa.



En este sentido, los contenidos curriculares relacionados con la Historia Contemporánea se presentan como el marco de contenidos que abordar, por lo tanto la clase de Historia es el marco contextual. Por otro lado, los recursos fílmicos y audiovisuales son el instrumento educativo que vertebrará la puesta en marcha de este proyecto y potenciará la formación en valores y educación para la paz, que se consolida como el objetivo final de la propuesta.

3.1. Contenidos curriculares correspondientes al cuarto curso de Educación Secundaria en la asignatura de Historia.

La materia de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* en la Educación Secundaria Obligatoria, tiene como objeto básico contribuir a la formación social de la ciudadanía, entendida como una toma de conciencia de los problemas que afectan a la humanidad y la adopción de una actitud responsable, comprometida y crítica hacia ellos mismos.²

En palabras del historiador MORADIELLOS, (MORADIELLOS, 2013:) la Historia se presenta como disciplina inexcusable y de obligada enseñanza en los programas educativos generales para cualquier sociedad mínimamente desarrollada y civilizada. Desde siempre los hombres necesitaron reflexionar sobre su pasado y reconstruir una memoria de sí mismos, elaborando crónicas y biografías destinadas a legitimar situaciones y reafirmar identidades. (AISENBERG y ALDEROQUI. 1994:46) Sin embargo, los fundamentos de la nueva concepción de la historia, defienden que se debe estudiar el pasado no como algo muerto sino como “vida vivida, la que sigue viviendo en el presente cada uno”.

Si bien el currículo de Secundaria otorga un importante peso a la asignatura de Historia, la enseñanza de esta materia constituye una compleja tarea, ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas que, si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las Ciencias Sociales se perciben con mayor agudeza y evidencia en razón de la problemática propia de los contenidos con los que debe trabajar. (AISENBERG y ALDEROQUI, 1994:25) Tal y como lo plantea Pierre Vilar (Loc. Cit. AISENBER y ALDEROQUI, 1994), *Historia designa a la vez el conocimiento de una materia y la materia de ese conocimiento*.

Los contenidos curriculares correspondientes a la etapa de Historia Contemporánea se presentan como el marco de contenidos que desarrollar en esta propuesta didáctica. La elección del tema responde a unos intereses y una motivación de distinta naturaleza. En este sentido, la Historia Contemporánea

² BOC nº101, de 25 de mayo de 2007, página 7522.

se presenta para los jóvenes estudiantes como una de las etapas de estudio más complejas de la Historia, debido a su carácter convulso y a la amplitud de acontecimientos que han de exponerse: los sucesivos cambios políticos, sociales y económicos acontecidos en los dos últimos siglos, la ampliación de los escenarios geográficos de estudio (África, América, Asia) y su relevancia para comprender el mundo actual, que es, en parte, uno de los objetivos primordiales en el actual currículo de la materia. Por este motivo, y bajo mi punto de vista, considero que el tratamiento de algunos de estos temas en las aulas de Educación Secundaria debe ser sometido a una revisión crítica por parte del profesorado, con el objetivo de profundizar en las diferentes dimensiones de los conflictos acontecidos durante el siglo XX, y hacer más atractivo y sugerente el estudio de la Historia.

La Historia Contemporánea tiene sus valores propios que caracterizan su contenido y la diferencian como época singular (RODRIGUEZ OLIVA, 1992:108). Como defiende el autor G. Barraclough “la Historia Contemporánea ha de considerar a nivel científico e intelectual el esclarecimiento de los cambios estructurales básicos que han forjado el mundo actual.”

En este sentido, y aludiendo a la necesidad de poseer, por parte de los alumnos, un pleno desarrollo de la capacidad cognitiva para pensar históricamente, cabe rescatar las palabras del historiador MORADIELLOS, (MORADIELLOS, 2013:126), quien defiende que los estudios históricos no deben figurar como materia exenta en el currículum escolar antes de que los niños tengan en torno a los 11 años porque hasta entonces, según Piaget y la psicología cognitiva, no han desarrollado las concepciones temporales y causales imprescindibles para desarrollar el conocimiento histórico espacio-temporal razonado y multicausal. Sin embargo, estas afirmaciones no nos atañen a los docentes de la Educación Secundaria, puesto que se supone nos encontramos frente a un alumnado competente cognitivamente para conocer y reconocer un hecho histórico y ser capaz de descubrir las relaciones y articulaciones existentes entre los hechos, construir nuevas relaciones y confrontar sus propias hipótesis con los datos y la información obtenida de la casuística.

La Historia Contemporánea se configura así sobre una base científica, en función de las más recientes investigaciones y teniendo en cuenta el estado actual de las cuestiones, así como las vigentes tendencias y orientaciones de la historiografía actual. (RODRIGUEZ OLIVA, 1992:123) El conjunto de la Historia Contemporánea se estructura, en orden a su contenido interno, en una serie de grandes fases o períodos:

- La época de las revoluciones burguesas, 1770-1830
- El apogeo del liberalismo burgués, 1830-1870.
- Gran capitalismo e imperialismos, 1870-1918.
- Democracia, Socialismo y Totalitarismo, 1917-1945.
- La época actual desde 1945 hasta nuestros días.

De esta manera, el presente proyecto se propone poner en contacto a nuestros alumnos con una *Historia* que les permita desarrollar su capacidad crítica para valorar y apreciar las posibilidades formativas y éticas que tiene la enseñanza de la historia. En definitiva, pretendemos contribuir a la formación de su conciencia histórica, inculcando al alumnado el rechazo por completo a la resolución de conflictos mediante vía armada, y a su formación ciudadana y social de cara a la nueva historia que será escrita por ellos.

3.2. Formación en Valores: Educación para la Paz.

Concebir la educación como una práctica basada únicamente en la simple transmisión de conocimientos relativos a los hechos, conceptos o principios teóricos, responde a un análisis o a una visión limitada, incompleta y desfasada respecto a los fines de la educación y al papel de las instituciones escolares. (LLORENÇ CARRERAS, 1998:13) En este sentido, el nuevo Sistema Educativo Español (La tercera revolución educativa) exige entender la acción educativa en un amplio contexto donde se incluyan los valores y actitudes que queremos fomentar como una base sólida y esencial en la formación, teniendo en cuenta que entre sus finalidades destacan: por un lado, la integración de los jóvenes en la cultura del grupo social, y la formación ético- cívica en valores que son deseables defender y propagar para el desarrollo futuro de nuestros alumnos.

Los educadores son conscientes de la importancia de proporcionar estímulos de orden diverso a los alumnos para tratar de promover aprendizajes significativos y desarrollar capacidades que fomenten su educación integral y no sólo su instrucción; sin embargo, es posible que esta dedicación haya sido atribuida principalmente a los profesores de Educación Infantil y Primaria y no siempre desarrollada en las etapas educativas superiores. Una razón por la que la idea de transmitir valores pueda no resultarles atractiva a los docentes de Educación Secundaria es que las connotaciones de pasividad del receptor recuerda el adoctrinamiento (HAYDON, 2003:155). En relación a estas cuestiones, HAYDON señala que la probabilidad de que los maestros adoctrinen a los alumnos con ideas morales es baja, puesto que el grado de influencia de los docentes sobre sus alumnos es limitado y éste tiene que competir con otras influencias presentes en la vida de los adolescentes. Así mismo, basta decir que con “adoctrinamiento” nos referimos a un proceso que deja que las personas acepten determinadas ideas que son incapaces de someter a una evaluación racional, (HAYDON, 2003:155) y la educación en valores se plantea con un objetivo contrario: que el alumno sea capaz de desarrollar criterios de análisis y valoración que le permitan tomar las decisiones adecuadas atendiendo a las normas de convivencia en sociedad.

De esta manera, el tratamiento de las actitudes con los alumnos no pretende, en modo alguno, un adoctrinamiento o una imposición de valores, sino facilitar el acercamiento a los mismos y la elección personal desde su libertad.

En este sentido, los profesores que promuevan el desarrollo de la educación en valores, fomentarán la capacidad de los estudiantes de pensar por sí mismos de manera racional, evitando así el adoctrinamiento, y animando a sus alumnos a hacer preguntas y a considerar los valores que el docente pretenda hacerles entender. (HAYDON, 2003:156)

Amplios sectores sociales están demandando que la educación se convierta en el medio para la adquisición de valores, pero la preparación del conjunto docente para realizar esa tarea conlleva una paradoja: por una parte, todo el profesorado está capacitado para educar en valores por el mero hecho de ser persona y ciudadano, (MARTÍN GARCÍA y PUIG ROVIRA, 2007:7), pero por otro lado, existe un gran acuerdo al pensar que es necesaria una preparación específica para educar en valores. En este sentido es evidente que no es posible conseguir que alguien adquiera virtudes y valores mediante las explicaciones que le ofrecen los adultos, ni mediante la simple memorización de estas explicaciones, sino que la educación y el desarrollo de los valores deben llevarse a cabo mediante competencias profesionales (MARTÍN GARCÍA y PUIG ROVIRA, 2007:9). Estas competencias les han de permitir ser relevantes en la relación personal con sus alumnos, llegar a crear un clima de aula que impulse el trabajo y, por último, contribuir a formar una cultura educativa que transmita valores. (MARTÍN GARCÍA y PUIG ROVIRA, 2007:20)

Antes de abordar el tema de la educación en valores, conviene definir en términos teóricos qué entendemos por *valor*. En un sentido educativo, los valores son los contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable, y principios normativos de conducta que provocan determinadas actitudes. (BALLESTER SAMPEDRO, 2009:1) En esta línea, los valores son contenidos que pueden ser aprendidos y que pueden ser enseñados, mediante determinadas estrategias didácticas. (LLORENÇ CARRERAS, 1998:14)

El reto al que se enfrentan los centros educativos en relación a la educación en valores responde a una triple perspectiva. En primer lugar, considerando a cada uno de nuestros alumnos, se pueden tratar de incorporar procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a los *valores morales*, que versan acerca de los comportamientos personales: conciencia, juicio, razonamiento moral, etc. En segundo lugar, si consideramos al individuo dentro de la sociedad en la que vive y en su relación con ella, aparece el ámbito de los *valores cívicos* y la posibilidad de promover una educación para la conciencia colectiva respecto a los principios constitucionales para la convivencia pacífica. Y finalmente en tercer lugar, si consideramos al centro educativo como ámbito de actuación, los valores personales y sociales promovidos desde la dirección serán modelados por los propios valores internos del centro escolar, que se impregnan y se fundamentan en el Proyecto Educativo del mismo.

A partir de estas premisas educativas, observamos que los valores se estructuran siempre jerarquizados, es decir que en función de la persona o el contexto en que se encuentre, se da una escala de valores que sustenta y explica sus opciones y comportamientos (IEPS, 1979:32). Esta concepción de los valores afirma que pueden clasificarse en vitales, materiales, intelectuales, morales, estéticos y religiosos (LLORENÇ CARRERAS, 1998:19) y que todos ellos pueden ser trabajados, aprendidos y desarrollados a través de distintas formas de educación.

La LOE, así como también la LOMCE, plantean y potencian la Educación en valores como un trabajo sistemático a través del cual, y mediante actuaciones prácticas en nuestros centros, se contribuya al desarrollo integral del alumnado. En las programaciones didácticas de todas las asignaturas se incluye, de manera transversal, los valores humanos universales que se intentan transmitir a través del estudio de las distintas disciplinas académicas. Sin embargo, comúnmente, queda relegada esta actividad formativa a la hora lectiva de tutoría que se consolida como la idónea para estrechar relaciones entre el tutor y su grupo de alumnos y favorecer un clima adecuado para la educación en valores.

En este sentido, los nuevos docentes nos encontramos ante el reto de asumir la propuesta de trabajar unos contenidos, que hasta ahora se configuraban en el currículum oculto, y que no refieren ni a los conceptos ni a los procedimientos teóricos, sino a los valores, actitudes y formas de actuación, que se consideran de contenido transversal y que deben ser tratados desde todas las disciplinas académicas.

En relación a estas afirmaciones y focalizando nuestro ámbito de actuación en la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, podemos señalar algunos de los valores que se pretenden fomentar en el alumnado y se encuentran de manera subyacente a los contenidos curriculares. (LLORENÇ CARRERAS, 1998:31)

- **Construcción de la identidad personal:**

- a) Conciencia progresiva de la responsabilidad y de la toma de decisiones
- b) Valoración de uno mismo y de un estilo de vida personal.
- c) Aceptación de las normas referentes a uno mismo como persona y como miembro de una comunidad.

- **Educación cívica:**

- a) Sensibilización hacia los deberes y derechos humanos.
- b) Participación en la vida colectiva respetando las normas de convivencia.
- c) Valorar las tareas encaminadas a lograr la paz.

- **Defensa de la identidad medioambiental y cultural:**

- a) Concienciación sobre los límites de los recursos naturales.
- b) Valoración de la importancia de los avances científicos-tecnológicos en la mejora de la calidad de vida.

A partir de esta jerarquización y organización de los valores, observamos que existen muchos valores que tratar en el aula, y que éstos pueden ser abordados desde una triple dimensión:

- Personal: Valor de la libertad, de aceptación personal, autoestima.
- Relación: Amistad, comunicación, cooperación, solidaridad, sinceridad.
- Social: Paz, justicia, ecología, tolerancia.

Es en esta tercera dimensión, relacionada con los aspectos sociales, donde vamos a incidir a la hora de poner en práctica esta propuesta educativa. Al hablar de Educación en Valores, se entiende que el desarrollo y el fomento de alguno de estos valores señalados anteriormente conlleva, intrínsecamente, el desarrollo de los demás. Esto es, educar en valores no consiste en planteamientos aislados, sino interrelacionados: con el valor de la solidaridad, se trabaja también la amistad, el respeto, la generosidad, la colaboración, la empatía, etc. De esta manera, los valores son tratados dentro del currículum de una forma globalizadora, puesto que la escuela como agente social, debe favorecer y atender a las necesidades que demanden sus alumnos como miembros activos de una sociedad, pero a la vez, dentro del aula, se deben trabajar los valores que queremos fomentar en nuestros jóvenes de manera individual.

Existen infinidad de propuestas sobre educación en valores que podemos poner en marcha a partir de los contenidos curriculares de la asignatura de Historia. Sin embargo, centrando nuestro foco de actuación en la etapa correspondiente a la Historia Contemporánea, encontramos contenidos estrechamente relacionados con la importancia de la educación para la paz y el desarrollo del valor de la tolerancia. La enseñanza de la Historia presenta rasgos fundamentales, valiosos y estratégicos, por tratarse de una disciplina que estudia el quehacer de los seres humanos y las motivaciones de las distintas generaciones para cimentar el desarrollo de los pueblos en un diálogo permanente entre pasado y presente que permita articular un andamiaje universal para preparar el futuro. Por lo tanto, el enfoque didáctico de la enseñanza de la historia puede favorecer el desarrollo de actividades que fortalezcan la promoción de la paz y la tolerancia.(MAC GREGOR, 1990:1)

De acuerdo con GRASA (Loc. Cit. BASTIDA (1994:21), en el campo de la educación para la paz tenemos que educar para desaprender la guerra, y desaprender la guerra significa en palabras de este autor comprender sus

causas, averiguar la forma de evitarla o preverla y denunciar los mecanismos e instituciones sociales por las que se instiga, planifica, dirige o justifica.

En este sentido, consideramos que los contenidos históricos correspondientes a la Historia Contemporánea que versan acerca de conflictos bélicos y situaciones de guerra, son el contexto adecuado para desarrollar en el aula una educación para la paz.

La guerra es un fenómeno de naturaleza tan “extremada” y pone en juego cuestiones tan fundamentales –el valor de la vida humana, la instrumentalización de unas personas por otras, el peso del poder, etc. - que constituye un material privilegiado para provocar discusiones sobre lo que “hay o no hay que hacer”. (BASTIDA, 1994:41)

Según palabras de Carl von Clausewitz, entendemos por *guerra* un acto de violencia que tiene por objetivo forzar al adversario a ejecutar nuestra voluntad, por lo que, uno de los objetivos más importantes para que nuestro alumnado “desaprenda” la guerra es la disolución de lo que BASTIDA (1994:104) llama *pseudoespeciación cultural*, es decir la deshumanización de quien no pertenece a nuestra misma comunidad.

Esta pseudoespeciación implica que una comunidad se atribuye a sí misma todas las cualidades humanas positivas que niega, o no reconoce en otras comunidades. Este mecanismo está en la base de la insolidaridad, del etnocentrismo centrado, del chovinismo o el racismo, y abre la posibilidad de considerar enemigos a los que no son como nosotros. (SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ, 2005:41).

Por lo tanto, ante estas afirmaciones, sería oportuno plantear el estudio de los conflictos bélicos atendiendo también a las cuestiones referidas a los actos que fomentan la guerra: no es sólo la propia violencia lo que facilita el desarrollo de la guerra, sino también el conformismo y la pasividad de otros agentes implicados que superponen la *obediencia ciega* a sus propios principios de conciencia.

La fundamentación educativa y la justificación profesional del estudio de la paz y del conflicto se fundamenta en un triple propósito que responde a:

1. Ayudar a los alumnos a desarrollar unas mentes vivaces e indagadoras, capaces de dialogar y discutir racionalmente.
2. Infundir un respeto por los valores morales y religiosos y una tolerancia por otras razas, religiones o maneras de vivir.
3. Ayudar a los alumnos a comprender el mundo en el que viven y la interdependencia de individuos, grupos y naciones.

Por lo tanto, el tratamiento de la guerra, tanto a través de la historia como en la actualidad, puede contribuir a que los alumnos construyan su personalidad con la inclusión de unos valores que hagan inaceptable la solución de los conflictos por vía violenta o armada. El análisis de las guerras permite apreciar la existencia de los elementos y actitudes que valoramos negativamente. Así, los valores positivos que se les oponen pueden fomentarse por éstos y otros medios, a través de la práctica cotidiana de la clase y la vida del centro educativo en general. Los valores positivos que queremos fomentar entre nuestros adolescentes en relación con la problemática que nos ocupa son, fundamentalmente, los siguientes: (BASTIDA, 1994:104)

1. La común humanidad de todos los miembros de todas las comunidades.
2. El respeto a la diferencia.
3. El uso del diálogo y la razón.
4. El espíritu crítico.
5. La justicia.
6. La convivencia, la tolerancia y la solidaridad.

3.3. Los recursos fílmicos como estrategia educativa.

Son muchas y muy variadas las tecnologías de la información y comunicación aplicables como recurso didáctico en el aula. La elección del cine entre todas ellas para la puesta en práctica de esta propuesta didáctica responde a la estrecha relación que ha existido siempre entre el cine y la Historia, y debido al enorme potencial que presenta el cine como recurso educativo. La aspiración de todo buen educador es proporcionar a sus educandos una formación integral, entendiendo esta concepción como la búsqueda de un equilibrio de la persona hacia un desarrollo total. Desde este proyecto, apostamos por el cine como uno de los medios para llegar a la globalidad de la persona, adaptándose a cada una de sus diferencias individuales y creando sentimientos propios. (PEREIRA DOMÍNGUEZ, y URPÍ GUERCIA, C 2005:76)

En palabras de SORLIN el cine es uno de los inventos más influyentes del mundo contemporáneo, y base de los actuales medios de comunicación audiovisuales que forman parte esencial de la cultura contemporánea. (SORLIN, 2005) Las películas, producto de una determinada mentalidad y de un determinado momento histórico, estrechan las relaciones entre historia y sociedad y se presentan como pieza fundamental para analizar e interpretar hábitos, conflictos, aspiraciones, luchas y comportamientos sociales y fenómenos culturales. En este sentido, es necesario que los procesos de socialización y de educación cuenten con el cine como elemento cultural imprescindible. (AMBRÓS, 2007:10)

Ante estas afirmaciones, estamos más que convencidos de que el cine merece ser un espacio formativo y debe ocupar en los centros docentes el lugar que le corresponde atendiendo a dos cuestiones relevantes: su potencialidad motivadora- educativa y su condición de producto cultural básico del mundo actual.

Sin embargo, varios estudiosos de la materia consideran que existe todavía una marcada diferencia entre la fuerte exposición del alumnado a los medios audiovisuales y la presencia de éstos en las aulas. La mayor parte de

los adolescentes aprecian el cine como un medio de entretenimiento y diversión, siendo en menor medida un instrumento de aprendizaje. (PEREIRA DOMÍNGUEZ y URPÍ GUERCIA, 2005:74). De hecho, no es extraño que demande al profesorado la incorporación de recursos audiovisuales como parte de su docencia, pero buscando con ello el entretenimiento por encima del aprendizaje. Por este motivo, no están exentas de fundamento algunas reticencias de sectores de docentes y pedagogos respecto a la introducción de los recursos fílmicos en las aulas de secundaria.

Esta situación se nos plantea como reto para los docentes, quienes debemos promover y desarrollar un método de transmisión de contenidos dinámico apoyando nuestras explicaciones con recursos cinematográficos que traten la casuística con criterios educativos formativos. Urge, por tanto, que el profesorado se forme adecuadamente y se adapte a las nuevas exigencias educativas de nuestro tiempo (AMBRÓS, 2007:29). De esta manera, no debemos olvidar el elevado potencial que ofrece la imagen cinematográfica para la educación integral del alumnado, puesto que interpela a los espectadores y logra que reconstruyan vivencias a las que no tendrían acceso de otro modo. Así el cine y los demás medios de comunicación necesitan, por un lado formación, pues son lenguaje, y por otro lado necesitan capacitación para la comprensión de toda la carga comunicativa, estética, y de valores y contravalores que arrastran. (PAÑELA BREU y AMBRÓS, 2011:12)

Cabe decir, sin embargo, que con el currículo vigente hemos visto un resquicio por el que es posible introducir, trabajar y dignificar todo el trabajo de educación y análisis audiovisual, que constituye una necesidad educativa imperiosa de nuestro tiempo, (PAÑELA BREU y AMBRÓS, 2011:14) Así mismo, las tecnologías actuales favorecen mucho una incorporación del cine a las aulas, la cual no habría de limitarse a una proyección durante el curso, sino integrarse como un recurso habitual que acompañe y complemente toda la explicación de los contenidos curriculares.

Del mismo modo, dicha incorporación será útil a condición de que se aporte a los estudiantes las herramientas necesarias para analizar y adoptar una postura crítica ante las realidades que los recursos cinematográficos

ofrecen. Por ello, es necesario instruirles no sólo en los contenidos narrados por las películas, sino también en las nociones propias del lenguaje audiovisual, que actualmente, en la sociedad de la información, prevalece sobre el lenguaje verbal. Tales conocimientos deberían incluir los suficientes elementos técnicos relacionados con el enfoque, la iluminación, los efectos especiales, el sonido, etc., para que nuestro alumnado se forme una actitud crítica y valorativa de las fuentes que está empleando y la información que está recibiendo. (PEREIRA DOMÍNGUEZ y URPÍ GUERCIA, 2005:77)

En este sentido, hacemos propias las palabras de BREU y AMBRÓS (2011:13) cuando aseguran que formar espectadores es formar ciudadanos, puesto que el cine favorece el desarrollo de valores tales como la comprensión, adquisición de conceptos, razonamiento y a la vez potencia la reflexión, sensibiliza, hace tomar posiciones y fomenta opiniones ante una historia de vida. Por lo tanto entendemos que, a priori, la presencia del cine en los contextos educativos se trata de una labor fundamental para la escuela del siglo XXI.

Los docentes debemos abordar la educación cinematográfica desde un doble enfoque, diferenciando por un lado, la *educación para el cine*, entendiendo que esta se sustenta en el estudio de los elementos técnicos de la comunicación fílmica y, por otro lado, la *educación con el cine*, que culmina en una formación de la personalidad del espectador. (PEREIRA DOMÍNGUEZ y URPÍ GUERCIA, 2005:77)

A continuación, y a modo de reflexión, consideraremos unas cuantas virtudes que pueden ser potenciadas por la incorporación de los recursos audiovisuales a las aulas:

- Se constituye como un elemento importante de dinamización que favorece las tareas académicas básicas: comprensión, adquisición de conceptos, razonamiento...
- Potencia la reflexión, sensibiliza y favorece la toma de decisiones y formación de opiniones.

- Puede ser utilizado como texto audiovisual sobre el que trabajar los contenidos curriculares concretos.
- Potencia la formación crítica del alumnado.

Para la puesta en práctica de esta propuesta didáctica, tomaremos como marco contextual las relaciones existentes entre el cine y la Historia Contemporánea. Entre la extensa bibliografía disponible, dado que el tema no ha dejado de suscitar interés por la historiografía, vamos a tomar como punto de partida los estudios de SORLIN y FERRO quienes defienden que el cine, además de constituir una importante fuente narrativa, es también un *agente histórico* puesto que constituye un medio de interpretación y transmisión de historia y una fuente para el conocimiento de los hechos coetáneos. (FERRO, 1980)

Sin embargo entendemos que, a pesar de que los recursos fílmicos puedan ser utilizados como fuentes secundarias para el historiador, las películas no se hacen con una finalidad didáctica, sino que se dirigen a un público general. De esta forma, los estudiosos de la materia consideran que, para una correcta combinación Cine-Historia, es importante seleccionar los materiales que se van a utilizar en el aula, atendiendo a las posibilidades educativas que sugiere la proyección de la película, centrando los contenidos exigidos por el currículum de Historia relativo al curso determinado y adecuando su contenido al grupo de espectadores concreto.

Así mismo, para los historiadores supone un reto considerar los recursos cinematográficos como fuente histórica, puesto que el cine, en su propia esencia de ser, cuenta, y para lograr su objetivo y seducir al público, en ocasiones inventa o propone interpretaciones erróneas, que dan demasiado lugar al relato y se alejan de los datos fundamentados en la historiografía (SORLIN, 2005:21). El cine al servicio de la historia se entiende sólo como una manifestación o testimonio de la misma, o incluso como herramienta, y como tal debe ser sometida a un severo proceso de crítica como ocurre con las demás fuentes históricas. (IBARS FERNÁNDEZ, y LÓPEZ SORIANO, 2006)

Desde el punto de vista del rigor histórico, consideramos que el valor del cine para el conocimiento de la Historia depende de los siguientes factores: (IBARS FERNÁNDEZ, y LÓPEZ SORIANO, 2006)

- La capacidad del espectador para entender la película e interpretarla como una manifestación más de un momento histórico determinado, así como su capacidad para seleccionar y distinguir los elementos del argumento de una película que realmente tiene valor histórico de aquellos que son dramáticos y que sólo sirven a la narración.

- El uso crítico que el historiador haga del cine como herramienta para enseñar Historia. Ese uso exige una capacidad crítica y de selección no sólo de los elementos históricos del argumento sino también de los restantes elementos que componen una película (guion, montaje, producción, etc.)

Sin embargo, a pesar de estas indicaciones, a menudo confundimos el film histórico con el cine de ficción, pues, en palabras de CAPARRÓS (1990:1), toda película es de algún modo histórica puesto que refleja la mentalidad de la sociedad de una determinada época. Este autor hace una clasificación del cine histórico de ficción en tres apartados:

En primer lugar presenta las películas de valor histórico o sociológico, que considera son aquellos films que, sin una voluntad directa de *hacer Historia*, poseen un contenido social y, con el tiempo, pueden convertirse en testimonios importantes de la Historia, o para conocer las mentalidades de cierta sociedad en una determinada época.

Un ejemplo claro de este tipo de películas lo representan, entre otros títulos, *Las uvas de la ira*, de John Ford que reproduce el clima de la Depresión americana, el cine español de los años del franquismo, (principalmente las obras de Bardem y Berlanga), o bien obras del director Woody Allen, quien con sus películas está ofreciendo un retrato de la sociedad norteamericana contemporánea.

Estas películas son consideradas por el especialista FERRO, de *Reconstrucción histórica*, puesto que son filmes que retratan a la gente de una época, su modo de vivir, sentir, comportarse e incluso de hablar, constituyendo así un testimonio de la Historia Contemporánea.

Por otro lado presenta las películas de género histórico, donde se incluyen los títulos que evocan un pasaje de la Historia, o se basan en unos personajes históricos, con el fin de narrar acontecimientos del pasado. Tal es el caso de los filmes de Hollywood, que a pesar de que su enfoque histórico no sea muy riguroso, puesto que se acerca más a la leyenda o al carácter novelado del relato, películas de ficción histórica³ pueden emplearse como fuente para entender la historia destacando, entre otros títulos, *Lo que el viento se llevó*, de Víctor Fleming, y algunas obras reconocidas de David Lean tales como *Lawrence de Arabia* o *Doctor Zhivago*.

Finalmente, en el último apartado, engloba a las películas de intencionalidad histórica como aquellas que, con una voluntad directa de *hacer Historia*, evocan un periodo o un hecho histórico, reconstituyéndolo con más o menos rigor, a partir de la visión subjetiva de cada realizador. Estos filmes, de un elevado trabajo artístico-creativo, son fundamentales como fuentes de investigación histórica y como medio didáctico puesto que muestran cómo pensaban los hombres de una generación y la sociedad de una determinada época sobre un hecho pretérito que del mismo referente histórico en sí. Son muchos los ejemplos que se pueden destacar al respecto: *El Gatopardo*, de Luchino Visconti o *El acorazado Potemkin*, de Eisentein.

Una vez explicada y detallada la vinculación y relación que podemos establecer entre la Historia y en cine, vamos a analizar las formas y posibilidades que plantean la incorporación efectiva del cine en las aulas de Historia.

En primer lugar, para que este recurso didáctico sea eficaz en un programa educativo formal, es importante tener en consideración una serie de

³ Término acuñado por el teórico y cineasta galo Jean-Pierre Comolli. Visto en CAPARRÓS, 1990.

cuestiones generales que orienten su enseñanza y la mantengan ligada a la realidad práctica. (PEREIRA DOMÍNGUEZ y URPÍ GUERCIA, 2005:83)

- Entender las condiciones de vida reales del alumnado joven para ofrecer una dinámica que resulte favorecedora para su aprendizaje.

- Unificar e integrar los contenidos teóricos y prácticos que se imparten, sujetos a diversas metodologías interconectadas en la realidad educativa.

- Procurar suscitar el interés y la participación del alumnado en todas las sesiones que combinan la teoría (apuntes, libros de texto) y la práctica (cine, lecturas) concebidas como un todo,

La aplicación de los recursos fílmicos en el aula requiere de una metodología ágil, dinámica, participativa y personalizada, por lo tanto, el docente debe atender en primer lugar, a la capacidad crítica del receptor para que éste sea capaz de relacionar los temas que aborda la película con los contenidos propios de la materia que cursa. Del mismo modo, debe adecuar los contenidos que muestra en el aula a la edad y las características del alumnado que trabajará los contenidos de la película. Precisamente por el impacto emocional del cine, y por la etapa de la vida en que se encuentran los adolescentes, es conveniente evitar aquellas cuestiones que puedan preverse ofensivas, poco adecuadas a su edad, o que puedan ir contra los principios éticos que los padres quieren inculcar a sus hijos.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de seleccionar los recursos cinematográficos como instrumento didáctico versa en relación a la programación de la materia y al tiempo del que disponemos los docentes para la explicación de las distintas unidades didácticas.

El curso académico 2015-2016 tiene 34 semanas lectivas, a las que debemos de restar tres porque se dedican a los exámenes de evaluación y es más difícil avanzar en la explicación de la materia. Las 31 semanas restantes quedarían para la distribución de las 12 unidades didácticas en que se divide oficialmente la materia de Historia en 4º Educación Secundaria en la Comunidad de Cantabria. Esto significa que solamente disponemos de dos semanas para el desarrollo de cada unidad didáctica, con sus actividades –

comentarios de textos, fotografías, mapas- y desarrollo de pruebas de evaluación pertinentes. En ese sentido, entendemos que proyectar, comentar y trabajar sobre una película de unos 120 minutos supone invertir tres sesiones lectivas que, objetivamente, conllevan una proporción de dedicación bastante alta en relación al tiempo total disponible. Ante esta situación, el catedrático SORLIN, plantea dos opciones: (FIJO y GIL-DELGADO, 2001:1) descartar la utilización de este instrumento didáctico renunciando a la proyección de la película, o bien seleccionar escenas cinematográficas de 4 o 5 minutos que refieran al contenido que estamos tratando en el aula y utilizarlas del mismo modo que seleccionamos los fragmentos de texto de un libro entero.

Esta segunda opción se consolida como la más acertada puesto que, lejos de rechazar el recurso cinematográfico como estrategia didáctica, combina la lección magistral con el empleo de otros instrumentos educativos que resultan atractivos para los adolescentes, dando lugar a una metodología participativa, dinámica y personalizada. Así mismo, la opción de la proyección parcial conlleva su propia dificultad puesto que el tiempo lectivo que se ahorra proponiendo al alumnado algunas secuencias ilustrativas es el tiempo que debe invertir el profesor en la fase de preparación de la actividad.

4. Propuesta del tratamiento didáctico de la guerra.

En esta propuesta didáctica vamos a exponer los aspectos y las cuestiones que se pueden tratar en relación a los conflictos bélicos que se estudian en el currículum de la asignatura de Historia correspondiente al 4º curso de Educación Secundaria. Como ya hemos señalado anteriormente, estas propuestas didácticas se estructuran en torno a las secuencias cinematográficas que, previamente seleccionadas, consideramos oportunas para tratar los contenidos de las siguientes unidades didácticas.

La materia de Historia en el cuarto curso de Educación Secundaria se organiza en torno a 12 unidades didácticas:

1. De la Prehistoria a la Edad Media.
2. La Edad Moderna: El antiguo Régimen.
3. El siglo XVIII: Transformaciones del Antiguo Régimen.
4. Revolución Francesa e imperio napoleónico.
5. Revolución Industrial y sociedad de clases.
6. Restauración, liberalismo y nacionalismo.
7. Gran capitalismo e Imperialismo.
8. Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa.
9. El crack del 29. Democracias y totalitarismos.
10. La Segunda Guerra Mundial.
11. Sistema bipolar y países no alineados.
12. Cantabria del siglo XIII a la actualidad.

Para la puesta en práctica de este proyecto didáctico hemos seleccionado tres unidades didácticas cuyos contenidos históricos versen en relación a la *guerra*, o la resolución de conflictos mediante vía armada, con el objetivo de desarrollar y fomentar actitudes a favor de la paz y la tolerancia en el aula.

De esta forma, para tratar los contenidos relativos a la Primera Guerra Mundial, emplearemos como recurso didáctico la proyección de escenas cinematográficas correspondientes a la película "Senderos de Gloria." Así mismo, en relación a la unidad didáctica correspondiente al Crack del 29 y la

Gran Depresión, manejaremos los contenidos que se tratan en la película “Las uvas de la ira”. Y, finalmente, para tratar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, emplearemos como recurso didáctico la proyección parcial de las escenas más destacables de la película “La vida es bella.”

4.1. Criterios de selección.

Los criterios de selección que hemos tomado oportunos para la elección, tanto de las películas, como de las propias escenas que vamos a proyectar en el aula, parten de las siguientes condiciones: En primer lugar, la proyección de escenas de producciones clásicas responde a un claro objetivo didáctico puesto que, al igual que se considera necesario que en las clases de literatura los alumnos lean y trabajen sobre capítulos determinados de obras clásicas, consideramos que las películas clásicas, si son tratadas como un texto audiovisual también merecen su espacio formativo dentro del aula. El cine es un lenguaje y un arte importante en el siglo XX, por lo que consideramos necesario proponer a los alumnos, obras cinematográficas que les ayuden a formarse un criterio sobre la calidad de lo que ven, y que permitan destacar algún aspecto del lenguaje fílmico. En este sentido, señalamos otra de las condiciones previas a la selección de los materiales que versa acerca de la calidad cinematográfica que ofrecen las películas proyectadas. De este modo se contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística con la adquisición de recursos para el análisis del lenguaje audiovisual, y de la competencia en el tratamiento de la información.⁴

Sin embargo, entendemos que, dada su estética y su forma de expresión, la películas clásicas pueden no resultar tan atractivas para los adolescentes como las películas de reciente producción, de modo que esta condición se presenta oportuna para justificar la selección y proyección de las escenas principales de la obra que ejemplifiquen los contenidos curriculares de Historia Contemporánea.

⁴ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre en el que se establecen las ocho competencias básicas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Anexo I. Boletín Oficial del Estado núm. 5 (2007). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

Otra condición de selección responde a la adecuación de los contenidos a la materia. Este requisito resulta evidente puesto que la propuesta didáctica se va a desarrollar en el contexto de la clase de Historia, por lo tanto hemos buscado escenas y situaciones históricas que recreen de manera fidedigna, aunque sus personajes puedan ser ficticios, situaciones y contextos históricos que previamente hemos tratado en el aula a partir de las distintas unidades didácticas. Esta condición también resulta favorable al desarrollo de la competencia social y ciudadana, puesto que la mejor comprensión de la dinámica de las sociedades contemporáneas favorecerá la profundización en las realidades actuales y su dinámica para poder comprometerse en su mejora.⁵

Finalmente, la última condición que hemos valorado a la hora de seleccionar los recursos didácticos, tiene que ver con los valores y actitudes que queremos transmitir y fomentar durante el desarrollo de las clases. En este sentido, hemos seleccionado escenas cinematográficas que se presenten oportunas para el tratamiento y desarrollo de actitudes a favor de la paz para que, a través de las actividades propuestas en relación y mediante la explicación de los contenidos, se fomente desde la materia de Historia el valor de la tolerancia y el respeto.

⁵ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre en el que se establecen las ocho competencias básicas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Anexo I. Boletín Oficial del Estado núm. 5 (2007). Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

4.2. Objetivos.

Antes de presentar individualmente las propuestas didácticas asociadas a cada película, vamos a plantear los objetivos y metas académicas y personales que queremos alcanzar con la puesta en práctica de este proyecto didáctico.

1	Promover el estudio de las guerras y los conflictos bélicos acontecidos durante el siglo XX mediante un enfoque multidisciplinar a partir del tratamiento de fuentes primarias y secundarias empleando como hilo conductor de las propuestas los recursos cinematográficos.
2	Fomentar el empleo de los recursos audiovisuales como una fuente necesaria para la historia y como una vía de aprendizaje significativo para las Ciencias Sociales.
3	Constatar que los medios para intervenir en los conflictos bélicos se han ido modificando con el transcurso del tiempo de acuerdo con la evolución general propia de cada sociedad.
4	Comprobar el peso de la guerra en la evolución de las sociedades pasadas y presentes desde diversos puntos de vista (técnico, psicológico, económico, demográfico, artístico, etc.
5	Impulsar actitudes personales y colectivas de compromiso con los valores de la igualdad, la paz, la justicia social y la solidaridad entre las personas, proyectándolos en acciones dirigidas hacia la mejora de la realidad social de su entorno.
6	Fomentar valores democráticos mediante el aprendizaje grupal y cooperativo: Tolerancia, amistad y solidaridad.
7	Valorar positivamente la diversidad, la tolerancia, la justicia, el espíritu crítico, la convivencia y la solidaridad, y negativamente la

	violencia, la intolerancia, la injusticia, explotación, la desigualdad, la competitividad, el abuso de poder, el chauvinismo y el etnocentrismo.
8	Desarrollar las destrezas y habilidades del alumnado en el tratamiento de las fuentes de información, permitiéndoles aprender a utilizarlas críticamente para construir nuevos conocimientos.
9	Caracterizar y situar en el tiempo y en el espacio las grandes transformaciones y conflictos mundiales que han tenido lugar en el siglo XX y aplicar estos conocimientos a la comprensión de algunos de los problemas internacionales más destacados de la actualidad.

4.3. Contribución al logro de competencias.

Los contenidos que presentan las propuestas didácticas expuestas a continuación resultan idóneos para el desarrollo de las ocho Competencias Básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística: Empleo del vocabulario histórico correspondiente para analizar, contextualizar e interpretar las fuentes (recursos cinematográficos) que hemos empleado para el estudio de determinadas épocas históricas referentes a la Edad Contemporánea.
2. Competencia matemática: Aplicación de estrategias cuantitativas para la resolución de problemas relacionados con el cálculo de escalas numéricas y gráficas de representación de la información que puedan encontrarse los alumnos a la hora de tratar con fuentes secundarias (mapas, gráficos, estadísticas) a lo largo del proceso de investigación.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Percibir y conocer el espacio físico en el que se desarrollan las actividades humanas.
4. Competencia social y ciudadana: Rechazo del fanatismo y la violencia frente a la valoración positiva del diálogo, la tolerancia, el respeto a las diferencias como fundamentos clave para el desarrollo de una sociedad libre y democrática.
5. Competencia digital y tratamiento de la información. Obtener, procesar y transmitir información relativa a los contenidos históricos que se abordan en las distintas propuestas didácticas a partir del análisis de los recursos cinematográficos. Igualmente, durante el proceso de investigación y trabajo cooperativo, los alumnos podrán recurrir a los recursos web para la búsqueda de información así como utilizar estrategias TIC para la presentación de su trabajo final.
6. Competencia cultural y artística: Valorar la importancia de los recursos cinematográficos como elemento transmisor de cultura y considerar el séptimo arte como un instrumento imprescindible para acercarnos a comprender las características sociales, políticas, económicas y culturales del siglo XX.
7. Competencia para aprender a aprender: Capacidad que van a adquirir los alumnos para desarrollar sus propias herramientas de generar conocimiento a partir de unos contenidos ya dados.
8. Competencia en autonomía e iniciativa personal: Fomento de la capacidad de los alumnos para tomar decisiones tanto a nivel individual como grupal a lo largo de la relación de las actividades propuestas en relación a las propuestas didácticas, como a lo largo del análisis y comprensión de los contenidos que se abordan en la materia.

4.4. Propuestas didácticas.

SENDEROS DE GLORIA. (1957)

*“No permitáis que la ambición se burle del esfuerzo útil de ellos
de sus sencillas alegrías y oscuros destino;
Ni que la grandeza escuche, como desdeñosa sonrisa
los cortos y sencillos hechos de los pobres. (...)
Los senderos de gloria no conducen sino a la tumba.”*

-Thomas Gray (1716-1771)⁶

Ficha técnica.

Título original	Paths of glory.
Director	Stanley Kubrick.
Producción	James B. Harrid, para Bryna Productions / United Artist (Estados Unidos, 1957)
Fotografía	Georg Krause.
Música	Gerald Fried.
Dirección artística.	Ludwig Reiber.
Montaje	Eva Kroll.
Reparto:	Kirk Douglas (Coronel Daz), Ralph Meeker (Cabo Paris), Adolphe Menjou (General Broulard), George Macready (General Mirbeau).
Duración	86 minutos.

⁶Humphrey Cobb, autor de la novela *Senderos de Gloria*, se inspiró en este contundente poema del escritor inglés Thomas Gray (1716-1771) para titular su obra *“Paths of glory”* (1935), escrita a partir de sus vivencias en el frente durante la Primera Guerra Mundial.
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepal2/moodle/mod/resource/view.php?id=852>

4.4.1. Objetivos pedagógicos

- Conocer y analizar el estallido de la Primera Guerra Mundial a partir de los enfrentamientos entre Alemania y Gran Bretaña y de la forma de conflicto conocido como “guerra de trincheras”.
- Valorar los sentimientos, las motivaciones y los principios morales que mueven a los oficiales protagonistas de la historia (el coronel Dax y los generales Broulard y Mirbeau), teniendo en cuenta los parecidos y diferencias que se pueden establecer entre ellos y su relación con los soldados que están a sus órdenes.
- Relacionar el principal conflicto de la película, que versa acerca de las relaciones existentes entre los dirigentes y los dirigidos, con la sociedad de las distintas épocas históricas atendiendo a las actitudes de las clases sociales superiores y poderosas frente a las inferiores y desvalidas.
- Entender y valorar los recursos narrativos y expresivos utilizados por la película para mostrar la violencia y el horror de la guerra a partir de la brutal oposición que se establece entre las figuras de los oficiales y los soldados.
- Conocer las principales características del cine pacifista y antimilitarista y entender las consecuencias que conllevan la proyección de dichas películas en contextos políticos no democráticos.

4.4.2. Aproximación al contenido de la obra.

La película narra el imposible ataque francés sobre la Colina de las Hormigas, fortín alemán inexpugnable, que deben llevar a cabo los hombres del coronel Dax, extenuados por una guerra interminable y agotadora. La misión suicida no responde a un interés estratégico claro, puesto que la toma de esta Colina no plantea una mejora sustancial en su posición de la guerra, sino a la mezcla de las presiones del alto mando francés para conseguir éxitos a toda costa y los deseos de gloria personal del general encargado del destacamento.

Ante el fracaso de la ofensiva, las frustradas expectativas de ascenso y los miedos del general de caer en desgracia, le llevan a volverse contra sus hombres con el código penal militar como arma acusadora. En la segunda parte de la película, Kubrick representa un frío e injusto consejo de guerra en el que se juzgará por cobardía a todo el batallón a través de tres de sus soldados elegidos aleatoriamente.

La corrupción, el desprecio a la vida humana, incluso de los propios compañeros y compatriotas, y las injusticias se ejemplifican de manera evidente en esta película que, aun considerándose de carácter antimilitarista y pacifista, reúne muchas de las características de aquellas ofensivas militares.

4.4.3. Empleo como recurso didáctico en el aula.

Para trabajar los contenidos históricos y las actitudes morales y comportamientos que se tratan en la película, hemos optado por la selección y proyección parcial de las secuencias cinematográficas más visuales e ilustrativas.

En primer lugar, con el objetivo de contextualizar la película, y para abordar el conflicto de la Primera Guerra Mundial, destacamos una selección de secuencias que abordan el tema tanto desde la perspectiva de los generales y coroneles, quienes desde sus cómodas posiciones en la retaguardia idean estrategias militares, como desde la visión de los soldados, quienes amotinados en las trincheras, son quienes verdaderamente libran las guerras.

- **Primera selección de escenas cinematográficas.**

La primera secuencia de la película presenta bajo la unión de un lenguaje visual y auditivo el contexto histórico en el que se desarrolla la acción; el himno militar francés, *la Marsellesa*, envuelve a la escena en la que se describe la situación belicosa que atraviesa Francia en el año 1916, de tintes nacionalistas y patrióticos, que se reflejarán a lo largo de toda la obra en las personalidades de los protagonistas.

Los primeros minutos se reservan para la narración de las batallas libradas por Francia en el frente y para la descripción de la forma de actuación de las tropas frente a los alemanes. De esta manera, se hace referencia al concepto de “trincheras fortificadas”, que en el caso francés avanzaban en un largo zigzag de 800km llegando desde el Canal de la Mancha hasta la frontera suiza.” (Kubrick, 1957)

Acto seguido se da paso a la secuencia que vertebrará todo el eje argumentativo de la película; en ella aparecen los generales franceses Broulard y Mirbeau reunidos, en un salón *soberbio* y majestuosamente decorado, para trazar una estrategia militar apropiada y eficaz para tomar un sector clave del ejército alemán y estratégico para la posición de Francia en la guerra. A pesar de la primera negativa del general Mirbeau, por considerar la ofensiva militar una misión suicida condenada al fracaso, debido a la mala situación en que se encuentran sus tropas, finalmente accede ante las insistentes súplicas del general Broulard, quien alienta la misión recompensando al general con futuras estrellas y condecoraciones que aumentarán su reputación ante todo el ejército francés.

Frente a esta imagen, se presenta en el fotograma siguiente la precaria situación en la que viven y conviven los soldados en las trincheras. Una vez más, acompañando al lenguaje visual una marcha militar, se presenta al general Mirbeau visitando a los soldados en las trincheras con el fin de darles ánimos. Es destacable señalar como a cada uno ellos les preguntan si “están dispuestos y preparados para matar alemanes”, alentando así el espíritu combativo y ofensivo de las tropas. (minuto 9:21)

- **Segunda selección de escenas cinematográficas.**

Durante los minutos 25:07 – 38:09 se presenta la actuación de los soldados a la hora de atacar la Colina de las Hormigas. De forma sencilla, se deja ver al espectador la imposibilidad de los soldados para llegar a su objetivo y el consiguiente repliegue de tropas y retroceso hacia las trincheras, dando lugar al fracaso de la ofensiva que se salda con cientos de muertos y heridos

en el campo de batalla. Ante esta situación de desesperación, el general Mireau ordena abrir fuego contra las posiciones de sus propios combatientes, orden que resulta frenada por otros capitanes y coroneles. Enfurecido ante la derrota, convoca un consejo de guerra para juzgar a los soldados, a quienes acusa de cobardes por "no atreverse a enfrentarse a las balas alemanas." (Kubrick, 1957).

Ante la locura de "fusilar a todo el regimiento" con el objetivo de exigir justicia, el general Mireau ordena que los comandantes seleccionen a un hombre de cada una de las tres compañías que iban al frente para ser juzgados por cobardía bajo pena de muerte, con la única intención de dar ejemplo y aleccionar a los demás soldados de cara a futuras ofensivas militares.

- **Tercera selección de escenas cinematográficas.**

La escena que narra el consejo de guerra en el que se acusa a tres soldados de cobardía frente al enemigo, ocupa los minutos 43:48- 53:45 y se consolida como una de las escenas más ilustrativas en la que se nos muestra como la guerra y situaciones límite hacen que el hombre manifieste sus peores instintos y también sus mayores virtudes como ser humano.

El coronel Dax se ofrece como abogado de los tres soldados condenados a muerte, y exige durante el juicio que el fiscal lea la acusación antes de condenar a los detenidos. Durante todo el proceso judicial, el coronel Dax actúa e interviene con el objetivo de dar a entender que la propia acusación carece de fundamentos y no es posible, ética y legalmente, imputar a nadie sin pruebas por un delito que no cometió, ni atribuir a los soldados las derrotas derivadas de una mala estrategia militar por parte de los generales.

Finalmente, considerando la cobardía de los soldados como una "afrenta a la bandera de Francia y una mancha en el honor de todos los hombres, mujeres y niños franceses", el tribunal declara a los acusados culpables y les otorga el *honor* de morir por la causa. Ante el veredicto del consejo de guerra, y la inminente ejecución de los soldados, el coronel Dax, apelando al impulso más noble de la raza humana, la compasión por el prójimo, exige clemencia

para sus compañeros, afirmando sentir vergüenza de pertenecer a la raza humana ante la injusticia que acaba de presenciar.

LAS UVAS DE LA IRA (1940)

Ficha técnica.

Título original	The grapes of Wrath.
Director	John Ford
Guion	Nunnally Johnson (Novela: John Steinbeck)
Productora	20th Century Fox, Productor Zanuck.(Estados Unidos, 1940)
Fotografía	Gregg Toland
Musica	Alfred Nweman.
Reparto	Henry Fonda, Jane Darwell, John Carradine, Charley Grapewin, Dorris Bowdon.
Duración.	120 minutos.

4.4.4. Objetivos pedagógicos.

- Conocer y analizar las consecuencias sociales y económicas de la Gran Depresión y la devastadora crisis que asoló gran parte de Norteamérica tras el Crack del 29.
- Relacionar las consecuencias del desastre financiero con la crisis en la agricultura, atendiendo al masivo movimiento migratorio que se desarrolló a lo largo de los años 30.
- Entender que la crisis del 29 trajo consigo profundos cambios en las estructuras sociales en la economía internacional y en la distribución demográfica de los Estados Unidos cuyos efectos se trasladaron al resto del mundo, convirtiéndose así en una crisis de carácter global.
- Valorar los sentimientos, las motivaciones y los principios morales que defienden los miembros de la familia Joady distinguirlos de las actitudes dominantes y perversas de los terratenientes de las fincas para los que trabajan.

- Reconocer y distinguir los recursos narrativos y expresivos utilizados por la película para mostrar el dolor de una familia emigrante y sus esfuerzos por asentarse en una nueva tierra prometida.

4.4.5. Aproximación al contenido de la obra.

La película “Las uvas de la ira” describe las consecuencias económicas de la crisis de los años 30 que transformaron la sociedad norteamericana. La visión de los efectos de la Gran Depresión, es descrita a partir de las vivencias de la familia Joad que, asolados por una crisis agraria, debe abandonar su casa en Oklahoma y sus tierras para emigrar hacia nuevos lugares que ofrezcan garantía de futuro.

La figura principal de la película y el que vertebra el argumento de la obra, es la figura del hijo mayor de la familia, Tom Joad, un joven idealista y luchador que acompañará a su familia en el éxodo hacia California, enfrentándose a todos los retos para defender a ultranza a sus derechos.

A lo largo de toda la película, las desventuras narradas por esta familia se intercalan con las historias desgraciadas de otras familias vecinas que, desarraigadas de sus tierras, se ven también en las mismas circunstancias de emigración. En la experiencia y desesperación, los viajeros se transforman del “yo” personal al “nosotros” comunitario, desarrollándose así los valores propios del ser humanos tales como la amistad, la cooperación y la lucha por una causa justa, que contrastan con las crueles y negativas actitudes representadas por los terratenientes y las instituciones sociales deshumanizantes que se aprovechan de la situación extrema de los trabajadores emigrantes.

4.4.6. Empleo como recurso didáctico en el aula.

Para trabajar los contenidos que se tratan en la película desde una perspectiva histórica, y atendiendo a los valores morales que se transmiten, ofrecemos a continuación una selección de secuencias que ayude a fijar los principales puntos de interés que aborda la película.

- **Primera selección de escenas cinematográficas.**

La acción argumentativa comienza con la figura de Tom Joad, quien regresa a su tierra y su casa familiar después de haber cumplido condena en prisión por un asesinato. Durante el viaje de regreso, se encuentra con el predicador del pueblo quien, desmotivado, falto de espíritu y de esperanza por la vida, acompaña al protagonista en su ruta de vuelta a casa. Por el camino conversan acerca del pecado y de la virtud para llegar a la conclusión de que ninguno de los dos valores existen si no que “sólo se puede juzgar lo que hacen las personas” (minuto 4:16- 7:14)

A su llegada, se encuentran la casa familiar abandonada, las tierras prósperas que Tom conocían están secas y estériles y parecen los únicos habitantes de un pueblo olvidado. Es en la propia casa donde se encuentran con el único vecino que aun reside en la zona, quien les cuenta que su familia y el resto de vecinos han sido obligados a emigrar, a abandonar sus casas y su tierra y a vagar exiliados por las carreteras en busca de una *tierra prometida*.

A lo largo de la conversación, el vecino narra a los recién llegados que las consecuencias de la sequía y las malas cosechas, debido al viento y las tormentas de polvo que asolaban sus tierras,⁷ fueron aprovechadas por los bancos y los grandes terratenientes que expropiaron a los habitantes de la zona de sus propias casas para sacar beneficios económicos mediante una nueva inversión. (minutos 11:02 a 18:38).

⁷ La película hace referencia a uno de los peores desastres ecológicos del siglo XX, conocido como DustBowl, (cuenco de polvo) que afectó a las llanuras y praderas que se extienden por todo el territorio de Norteamérica. El DustBowl multiplicó los efectos de la Gran Depresión en la región y provocó uno de los mayores desplazamientos de la población ocurrido en Estados Unidos.

- **Segunda selección de escenas cinematográficas**

Durante los minutos 39:31- 43:39, se muestran y describen las condiciones del viaje que ha emprendido la familia Joad en busca de trabajo en el Estado de California. Sobre una tierra seca y deshabitada circula una vieja furgoneta destartada, rebosante de pertenencias que se acumulan a lo largo de toda una vida y ocupada por diez miembros integrantes de la familia y el predicador que les acompaña.

Para hacer noche, descansan en un campamento de refugiados donde coinciden con otras familias desahuciadas y otros exiliados que les muestran la cruda realidad del mercado laboral y las formas de trabajo que esperan encontrar en California.

Se dan cuenta entonces, que la realidad de encontrar trabajo a cambio de un buen jornal es cada vez más imposible puesto que todos los allí presentes han emigrado hacia California atraídos por una publicidad que ofrecía trabajo a 800 jornaleros y las cifras situaban a los demandantes de trabajo en 3000 o 4000 personas.

A partir de este momento, se hacen continuas las escenas que muestran las dificultades que atraviesa la familia Joad para encontrar trabajo remunerado y asentarse de nuevo en una tierra que presente esperanzas de futuro para las generaciones venideras. Como ejemplo, podemos señalar la escena desarrollada a partir del minuto 1:01:49 que muestra la llegada de la familia a otro campo de refugiados en California. En una tierra que les es hostil, aceptaran trabajos mal pagados que consumen la vida de las personas que los desempeñan.

En estas escenas, es importante destacar el papel que desempeña el idealista Tom Joad, que luchará y trabajará para defender los derechos de su clase social y acabar con las injusticias que padecen los trabajadores emigrantes.

- **Tercera selección de escenas cinematográficas.**

Entre los minutos 1:36:54 – 1:39:47, se muestra la llegada de la familia Joad a un campamento para trabajadores, dependiente del departamento de agricultura. Sorprendidos por el amable trato que reciben por parte del dueño del campamento, que trata de *señoraa* la madre de familia (minuto 1:37:09), se acomodan en la estancia adjudicada a ellos y comprueban lo diferente que son las formas de vida en ese sitio respecto a los campamentos en los que han vivido. En este caso, los que gobiernan y rigen las normas de comportamiento del campamento son personas que viven en él, existen comités de trabajadores encargados de regular las condiciones de trabajo y remuneración de los jornaleros, así como el comité de señoras que se encarga de la educación de los niños y de la sanidad. De esta manera, ante esta autogestión, queda prohibida la entrada de guardias y agentes de autoridad que se aprovechen de los trabajadores e impongan por a la fuerza sus ideas.

Esta realidad se hace efectiva entre los minutos 1:43:11- 1:49:43 que describe y manifiesta el esfuerzo común que hacen todos los miembros del campamento para frenar el paso a las autoridades que pretenden acceder al recinto para sabotear el baile en el que participantodas las familias de los trabajadores refugiados. Vemos entonces cómo la unión hace la fuerza y el desarrollo de valores como la amistad y la cooperación consiguen, finalmente, frenar las injusticias y situaciones de conflicto social y laboral que han padecido los protagonistas a lo largo de la película.

Una vez más, la importancia del desarrollo de los valores morales se hace evidente en la escena que concurre entre los minutos 1:54:27 y 1:58:10 que muestran a un Tom Joad desencantado de la vida, sin esperanza en el futuro, y con la única ilusión de mantenerse en pie para dedicar su vida a la luchacontra las injusticias sociales.

LA VIDA ES BELLA. (1997)

Ficha técnica.

Título original	La vita è bella.
Director	Roberto Benigni
Guion	Roberto Benigni, Vicenzo Cerami
Producción	Elda Ferri, Gianluigi Braschi. (Italia, 1997)
Fotografía	Tonino Delli Colli
Música	Nicola Piovani
Montaje	Sisona Peggi
Reparto	Roberto Benigni, Nicoletta Braschi, Giorgio Cantarini.
Duración	116 minutos.

4.4.7. Objetivos pedagógicos.

- Contextualizar la película en la época histórica que refiere e identificar las consecuencias sociales del ascenso del fascismo en Italia.
- Conocer y ser críticos hacia las formas de vida desarrolladas en los campos de concentración nazis y analizar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial para este sector de la población.
- Comprender y rechazar los efectos que conllevan la puesta en práctica de una ideología racista y xenófoba y el desarrollo del valor de la intolerancia y el odio.
- Analizar y reconocer los valores positivos que muestra la película, tales como el amor, la tolerancia, y la ilusión, para adoptar actitudes de rechazo frente a situaciones xenófobas, racistas y de injusticia social.

- Reconocer los principales elementos técnicos y artísticos de la película, atendiendo tanto al lenguaje verbal utilizado (expresiones, vocabulario) como al lenguaje visual y gestual que manifiestan los principales protagonistas de la obra.

4.4.8. Aproximación al contenido de la obra.

La película “La vida es bella” se desarrolla en el contexto histórico de la Italia de 1939, y muestra de manera clara, cómo cambia la vida de los judíos de una pacífica ciudad de la Toscana tras el ascenso del fascismo y el estallido de la Segunda Guerra Mundial.

A través de las vivencias de un extravagante e idealista Guido Orefice, Roberto Benigni muestra a los espectadores los horrores y las consecuencias de la puesta en práctica de una ideología cruel y perversa, y la importancia del amor y el desarrollo de los valores humanos para sobreponerse a las situaciones adversas.

Así, en contraposición a la desoladora e injusta realidad que viven los judíos y demás presos de un campo de concentración, se muestra la vitalidad y la alegría propia de un niño, quién participe de un juego, ansía ganar un tanque de combate.

4.4.9. Empleo como recurso didáctico en el aula.

La utilización de la película “La vida es bella” como recurso didáctico y educativo en el aula de Historia, plantea muchas posibilidades, puesto que describe fielmente las formas de vida y trabajo de los judíos de los campos de concentración,⁸ y a la vez es idónea para trabajar a favor de la educación para la paz y la convivencia. De esta manera, hemos seleccionado los fragmentos que más ilustren los contenidos históricos curriculares que se abordan en el 4º

⁸ La película “La vida es bella” está inspirada en la vivencias de un judío italiano superviviente de Auschwitz, llamado Rubino Romeo Salmoní, quien relató su experiencia en la novela autobiográfica *Derroté a Hitler* (Edición en español publicada en 2013).

curso de ESO, así como los valores éricos, morales y cívicos que queremos transmitir a nuestros alumnos.

- **Primera escena cinematográfica**

Los diez minutos iniciales describen la tranquila vida de los habitantes de una región italiana a través de la historia personal de Guido Orefice, un joven extravagante y dicharachero que se traslada del campo a la ciudad para trabajar en el negocio de su tío.

Poco a poco, vamos percibiendo pequeñas muestras significativas que advierten cambios en la sociedad, debido al inminente ascenso de los fascismos: observamos así pintadas en las calles, carteles propagandísticos y pequeños robos y destrozos en locales a manos de los *bárbaros*, que señalan al espectador que se acercan *malos tiempos*. Esta realidad se hace evidente en el minuto 8:36, en el que Guido conversa con un vecino acerca de sus inclinaciones políticas, a la vez que éste reprende a sus hijos, *Adolfo y Benito*, por su mal comportamiento, o bien el minuto 35:41 en el que el caballo del tío de Guido aparece marcado bajo el título “Caballo judío”.

A partir del minuto 47:03 cada vez se manifiestan con más evidencia y con más intensidad los cambios en la sociedad y en las vidas de los judíos residentes en esa región de la Toscana. Las calles están invadidas de soldados, y los letreros de “prohibida la entrada a los judíos” (y a los perros) inundan los comercios y espacios públicos de la ciudad. Es significativa la escena que concurre entre los minutos 48:12- 49:10 en el que nuestro protagonista, Guido Orefice, intenta explicar de forma cómica y en cierta manera, ridiculizando la prohibición, por qué los judíos tienen vetada la entrada a determinados comercios.

Finalmente, la tranquilidad de la vida de la familia Orefici se ve truncada cuando Guido, su hijo Josué, y el tío, son sacados de su casa junto con otros vecinos judíos, trasladados en trenes y deportados a un campo de concentración nazi (minuto 56:37).

- **Segunda selección de escenas cinematográficas.**

En el minuto 1:00:47 se muestra de manera clara la forma de llegada de los detenidos a los campos de concentración y los procesos de selección a los que son sometidos.

Es entonces cuando resulta clave el personaje de Guido quien, haciendo alarde de su imaginación y su capacidad de fantasía, hace creer a su hijo que toda esta extraña situación forma parte de un juego en el que están todos implicados (soldados y detenidos), y que el buen comportamiento y el acatamiento de las normas les harán ganadores del primer premio: un tanque blindado real.

Esta escena entrañable, reproducida entre los minutos 1:00:47 y 1:02:09 choca frontalmente con la angustiada situación real que viven los protagonistas al mostrarse cómo el tío es retirado de la fila junto con otros ancianos y conducido a *otro equipo*, y al visualizar las condiciones en las que tienen que habitar: hacinados en espacios reducidos que comparten con otras decenas de detenidos.

Así mismo, rescatamos la escena que se desarrolla entre los minutos 1:04:20 -1:06:48, puesto que ejemplifica con gran claridad los esfuerzos que realiza Guido por alejar a su hijo del horror que está presenciando. De esta manera, ante la atenta mirada del niño y del resto de compañeros de barracón, Guido se presenta voluntario para traducir simultáneamente del alemán las reglas del campo que un oficial nazi expone a los recién llegados. Una vez más, recurriendo al humor, Guido aprovecha la situación para explicar a su hijo cuáles son las normas de comportamiento que deberá seguir si quiere conseguir 1000 puntos y ganar el camión blindado.

En este sentido, no solamente debemos destacar el valor del amor del padre hacia el hijo, quien sobreprotege de la horrible realidad que viven, sino también los valores de tolerancia, empatía y solidaridad que demuestran los compañeros de celda, quienes asisten a las continuas explicaciones y actuaciones de Guido y ayudan al pobre padre en el intento de salvación de su

hijo. (Minutos 1:07:50- 1:09:56) (Minutos 1:11:45- 1:12:53) (minutos 1:20:04- 1:23:06)

- **Tercera selección de escenas cinematográficas.**

A partir del minuto 1:17:06 se muestran los procesos médicos a los que eran sometidos los detenidos en los campos de concentración para evaluar si aún eran útiles para el trabajo o si por el contrario, debían prescindir de ellos y enviarles directamente a la cámara de gas junto con los niños y los ancianos. En esta secuencia, vemos como Guido es evaluado por un médico viejo amigo suyo quien, al reconocerle le facilita un trabajo como camarero en la cena que se servirá por la noche, y a la que acudirán todos los oficiales del campo acompañados de sus familias.

En la escena 1:24:01 Guido, siguiendo con el juego, lleva a su hijo al exterior del barracón junto con otros niños alemanes para que, al mezclarse entre ellos, pueda acceder al comedor. Una vez más, hace de nuevo alarde de su imaginación para intentar camuflar a su hijo entre la multitud alemana.

Finalmente, durante el minuto 1:35:21, ante el inminente final de la guerra, y la llegada de las tropas aliadas, Guido huye con Josué del barracón en su intento de escapar del campo. Para librar la vigilancia de los soldados nazis, Guido de nuevo insta a su hijo a esconderse para no ser descubierto mientras él va en busca de su mujer. Una vez más, haciendo uso de su interminable imaginación y fantasía, y camuflado entre las mujeres, lucha con todos sus esfuerzos. Sin embargo es detenido ante la atenta mirada de su hijo quién, totalmente ajeno a la realidad, continua creyendo que el arma que apunta a su padre forma parte del *juego*.

4.5. Actividades de evaluación

Las actividades de aprendizaje de esta propuesta didáctica son el conjunto de estrategias pedagógicas que hemos elaborado para que el alumnado pueda desarrollar sus destrezas personales a través del tratamiento crítico de las fuentes. De igual manera, aparte de promover el conocimiento crítico por parte del alumnado, también hemos querido proyectar estas actividades hacia el fomento de actitudes a favor de la tolerancia y la paz que permitan desarrollar los valores que consideramos necesarios para una buena convivencia: amistad, amor, empatía, solidaridad, etc.

Planteamos tres actividades de evaluación que se estructuran de manera independiente unas de otras y que están relacionadas con las tres propuestas didácticas que hemos visto anteriormente.

Estas actividades planteadas a continuación se estructuran de la misma manera: divididas en tres bloques temáticos diferenciados. Distinguimos así las actividades relacionadas con el contexto histórico, las actividades que promueven y fomentan el desarrollo de actitudes y valores positivos y, finalmente, las actividades de investigación que hemos aglutinado bajo el título “Tiempo actual” puesto que a partir de ellas, conoceremos las consecuencias de determinados hechos históricos que son visibles hoy en día.

Para su puesta en marcha en el aula, el grupo clase se divide en tres equipos de trabajo homogéneos compuestos por 6-7 personas. De esta manera, al plantear tres propuestas didácticas cuyas actividades se estructuran en tres bloques temáticos, cada grupo de alumnos realizará actividades de distinto contenido en función de las propuestas didácticas.

A continuación presentamos las actividades propias de cada unidad didáctica:

Propuesta didáctica: *Senderos de Gloria* (1957)

Contexto. (Grupo A)	<ol style="list-style-type: none">1. Identifica a partir de fuentes bibliográficas las causas de la I Guerra Mundial.2. Comenta y describe la simbología militar que aparece en la película.3. Elabora un mapa histórico que muestre las distintas etapas de la I Guerra Mundial.4. Elabora un breve informe (entre 3 y 5 páginas) acerca de la “guerra de trincheras.”
Valores. (Grupo B)	<p>Los alumnos deberán desarrollar y promover actividades para fomentar en el aula un valor o una actitud positiva que se trasmite en la película.</p> <p>-Sentido de la Justicia.</p> <p>Se trata de que presenten una actividad o un juego en el que participen todos los compañeros del aula y que pueda ser puesta en práctica durante todo el horario lectivo escolar a lo largo de toda la semana que dure la exposición de la unidad didáctica.</p>
Tiempo actual. (Grupo C)	<p>Los alumnos deberán realizar un trabajo de investigación cooperativa. Para ello, podrán utilizar todas las fuentes que estimen oportunas: manuales de texto, recursos filmográficos, búsqueda en Internet, artículos de prensa y noticias, etc. El objetivo es buscar información y realizar un trabajo acerca de un suceso actual que sea la consecuencia de la I Guerra Mundial:</p> <p>Por ejemplo: La descomposición de los Imperios Austrohúngaro, Zarista y Otomano.</p>

Propuesta didáctica: *Las uvas de la ira*. (1940)

Contexto. (Grupo B)	<ol style="list-style-type: none">1. Identifica a partir de las fuentes bibliográficas las causas y consecuencias de la Gran Depresión.2. ¿Qué ejemplos puedes encontrar en la película de la puesta en práctica del New Deal?3. Elabora un breve informe (entre 3 y 5 páginas) acerca de la figura del presidente norteamericano Franklin Roosevelt.
Valores. (Grupo C)	<p>Los alumnos deberán desarrollar y promover actividades para fomentar en el aula un valor o una actitud positiva que se trasmite en la película.</p> <p>-Solidaridad.</p> <p>Se trata de que presenten una actividad o un juego en el que participen todos los compañeros del aula y que pueda ser puesta en práctica durante todo el horario lectivo escolar a lo largo de toda la semana que dure la exposición de la unidad didáctica.</p>
Tiempo actual. (Grupo A)	<p>Los alumnos deberán realizar un trabajo de investigación cooperativa. Para ello, podrán utilizar todas las fuentes que estimen oportunas: manuales de texto, recursos filmográficos, búsqueda en Internet, artículos de prensa y noticias, etc. El objetivo es buscar información y realizar un trabajo acerca de un suceso actual que presente características comunes a los contenidos narrados en la película.</p> <p>Por ejemplo: La inmigración.</p> <p>-La crisis de los refugiados sirios.</p> <p>-Semejanzas y diferencias entre la crisis del 29 y la crisis del 2008.</p>

Propuesta didáctica: *La Vida es Bella* (1997)

Contexto. (Grupo C)	<ol style="list-style-type: none">1. Identificar a partir de fuentes bibliográficas las causas de la II Guerra Mundial y del holocausto judío.2. Comenta la simbología militar que aparece en la película.3. Elabora un mapa histórico que muestre las distintas etapas de la II Guerra Mundial.4. Elabora un breve informe (entre 3 y 5 páginas) acerca de la importancia de los avances tecnológicos para la guerra.
Valores. (Grupo A)	<p>Los alumnos deberán desarrollar y promover actividades para fomentar en el aula un valor o una actitud positiva que se trasmite en la película.</p> <p>-La tolerancia y el respeto a las diferencias.</p> <p>Se trata de que presenten una actividad o un juego en el que participen todos los compañeros del aula y que pueda ser puesta en práctica durante todo el horario lectivo escolar a lo largo de toda la semana que dure la exposición de la unidad didáctica.</p>
Tiempo actual. (Grupo B)	<p>Los alumnos deberán realizar un trabajo de investigación cooperativa. Para ello, podrán utilizar todas las fuentes que estimen oportunas: manuales de texto, recursos filmográficos, búsqueda en Internet, artículos de prensa y noticias, etc. El objetivo es buscar información y realizar un trabajo acerca de un suceso actual cuyas causas sean propiciadas como consecuencia de la II Guerra Mundial.</p> <p>Por ejemplo: La formación del Estado de Israel.</p> <p>-Formación de Dos Bloques antagónicos.</p> <p>-Comienzo de la Guerra Fría.</p>

4.6. Evaluación.

La presentación y valoración de las distintas actividades variará en función del bloque temático en el que se contextualicen:

Las actividades relacionadas con el primer bloque temático referido al Contexto, serán entregadas por escrito cumpliendo las siguientes condiciones: Cada grupo de investigación deberá entregar un trabajo escrito, encuadernado, con una extensión entre 15- 20 páginas (*Times New Romande* tamaño 12), y con una estructura básica que integre los siguientes elementos: Portada, Índice, Objetivos, Contenidos, Conclusiones y Bibliografía. En dicho trabajo deberán ser contestadas las cuestiones presentadas anteriormente y podrán ser incluidas otros aspectos relevantes al contenido.

Por otro lado, la actividad planteada en relación al segundo bloque temático, será expuesta de manera oral por los integrantes del grupo de trabajo correspondiente, pero deberá ser puesta en práctica por todos los alumnos del aula.

Finalmente, la presentación del trabajo de investigación relativo al tercer bloque temático, deberá realizarse mediante una exposición oral en el aula durante la sesión lectiva de Historia. Para el desarrollo y explicación del trabajo, los alumnos podrán disponer de todos los recursos que consideren oportunos, tales como el uso de equipos informáticos para elaborar presentaciones, o proyectar escenas de películas, imágenes o gráficos que ejemplifiquen los contenidos que defienden.

Para la evaluación de esta propuesta didáctica se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

-Conocer y utilizar las técnicas necesarias para realizar un trabajo de investigación y explicación histórica, recogiendo información de diferentes tipos de fuentes y expresar críticamente su contenido mediante el vocabulario histórico propio.

-Valorar la trascendencia histórica de determinados hechos, atendiendo principalmente a la importancia del rechazo de la solución de conflictos mediante vía armada o violenta.

- Fomentar en el aula un clima de trabajo cooperativo, mediante actitudes que fomenten el valor de la tolerancia, el respeto, la justicia y la paz

La nota media final se presentará en una escala numérica del 0-10 y se establecerá a partir de los siguientes criterios de calificación:

- El 30% de la nota se obtendrá del trabajo escrito. Se valorará positivamente el contenido, (profundidad, complejidad), y la presentación y forma del trabajo (organización estructura, etc.)
- El 40 % de la nota se obtendrá de la exposición oral del trabajo de investigación. Se valorará positivamente la claridad en la presentación y en la exposición, la originalidad del contenido, la utilización de recursos TIC, etc.
- El 20% de la nota será relativa a la originalidad y creatividad de las actividades para fomentar valores propuestas por cada grupo. Igualmente, el cumplimiento de las normas de la actividad y el desarrollo efectivo de la misma será valorado positivamente.
- El 10% de la nota refiere a la actitud, participación, el comportamiento y al esfuerzo diario, así como el grado de cooperación y disposición de trabajo de todos los alumnos integrantes del grupo.

5. Conclusiones: ¿Por qué educar para la paz?

A partir del desarrollo de esta propuesta didáctica que se sustenta en la premisa educativa que defiende que la educación en valores debe ser una realidad tratada desde todos los ámbitos educativos, mi reflexión final giraría en torno a dos cuestiones fundamentales derivadas de este trabajo, ¿por qué educar para la paz? y ¿por qué a través del cine?

La educación para la paz supone un logro fundamental puesto que ayuda a los alumnos a aprender a resolver los conflictos mediante vías no violentas, haciendo uso del dialogo, la empatía y la tolerancia. De esta manera considero que, si los alumnos son capaces de desarrollar y fomentar estos valores, la educación para la paz será una realidad no sólo dentro del aula y del contexto escolar, sino también en términos más amplios y en todos sus entornos de socialización.

Aunque se trata de una tarea que puede resultar estimulante para los docentes, puesto que el resultado no puede ser más óptimo, soy consciente de que se presenta dificultosa y compleja de aplicar en el aula ya que nos encontramos frente a una realidad social en la que predominan los valores del individualismo, la competitividad, la intolerancia y la violencia. Educar para la paz no es sólo un proyecto pedagógico, sino un proyecto educativo integral que, bien articulado, envuelve a los alumnos desde dentro hacia fuera y, por tanto, puede formar parte de un proyecto vital más amplio.

No podemos obviar la complejidad intrínseca que existe cuando los docentes nos proponemos trabajar la Educación en Valores de forma profunda y transversal. De esta manera, puede ser que muchos consideren esta idea educativa para la paz como una utopía o un intento fallido de convertir a los adolescentes en místicos pacifistas. Sin embargo, es importante señalar que la teoría educativa que sustenta este trabajo es mucho más simple y menos pretenciosa: se trata de ayudar a los alumnos a que comprendan y calibren debidamente los riesgos y consecuencias de la guerra.

Por tanto, con la elaboración de este trabajo y sus correspondientes propuestas didácticas, se plantea la enseñanza de la Historia, impregnada de una concepción claramente belicista, como el contexto idóneo para lograr este objetivo y fomentar los valores que determinan la paz. Bien es cierto que muchos consideren que la guerra no es un fenómeno interesante de tratar en el

aula puesto que puede fomentar actitudes beligerantes entre los alumnos, sin embargo, rechazando estas ideas decimonónicas, entiendo que el estudio y el análisis de los conflictos bélicos pueden ayudar a comprender mejor el mundo actual y ayudar a los alumnos a reflexionar sobre ciertos aspectos de la realidad social mundial. No obstante, conocer la guerra y rechazarla, no es suficiente para educar en la paz, pero bien puede contribuir al desarrollo de valores humanos tan básicos como la comprensión, la convivencia, la concordia, la racionalidad.

En definitiva, desde el sistema educativo se debe asumir la responsabilidad de orientar los contenidos académicos y objetivos curriculares hacia iniciativas que favorezcan la cultura de la paz, que debe consolidarse como un eje transversal que articule de manera interdisciplinar todos los contenidos curriculares, para finalmente orientar la vida de los centros educativos.

En cuanto a la segunda de las cuestiones, ha quedado reflejado a lo largo del trabajo la posición de importancia en que hemos situado al cine como medio, como herramienta para alcanzar esa Educación para la Paz que buscamos. Nuestro contexto de actuación, la clase de Historia, me parece propicia para la utilización de los recursos fílmicos, tan ilustrativos, llamativos y cercanos al alumno y a su ocio. Las propuestas didácticas planteadas se ha pretendido sean realistas, tanto en su desarrollo como en la consecución de los objetivos fijados. Cuando hablamos de Educación en Valores, en Educación para la Paz, pienso que es fundamental acotar nuestro ámbito de actuación y ceñirnos a unos objetivos ambiciosos pero asequibles, que, además de abrir el camino para una conciencia de paz profunda, nos permitan alcanzar pequeños logros a medio plazo. Las películas, las historias, los personajes, sus vidas, su sufrimiento,... Son los andamios audiovisuales sobre los que iremos construyendo, de la mano del aprendizaje cognitivo, una cultura de paz en el aula y en nuestra clase de Historia.

Bibliografía.

Obras monográficas y artículos de revista.

- AISENBERG, B y ALDEROQUI, S. (1994): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Paidós. Barcelona.
- ALMACELLAS BERNADÓ, M.A. (2004): *Educación con el cine: 22 películas*. Ediciones Internacionales Universitarias. Madrid.
- AMBRÓS PALLARÉS, A. (2007): "Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria." Graó. Barcelona.
- BALLESTER SAMPEDRO, S. (2009): "Educación en valores en el currículo." *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. Nº16, 1-9. Disponible online en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/SERGIO_BALLESTER_1.pdf, visto el 17 de agosto de 2015.
- BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra: una visión de la educación para la paz*. Icaria. Barcelona.
- CAPARRÓS LERA, J. (1997): *100 películas de Historia Contemporánea*. Alianza. Madrid.
- _____ (1990): "Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción." Disponible online en <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensear-la-historia-contempornea-a-travs-del-cine-de-ficcin-0.pdf>. Visto el 26 de agosto de 2015.
- FERRO, M. (1980): *Cine e historia*. Gustavo Gili. Barcelona.
- _____ (1995): *Historia Contemporánea y Cine*. Ariel. Barcelona.

- FIJO, A y GIL-DELGADO, F, (2001): "Conversaciones con Pierre Sorlin. Historia(s), teorías y cine, 23 entrevistas." *Filmhistoria*, VOL. XI. Nº12. Universitat de Barcelona. Disponible en <http://www.publicacions.ub.es/bibliotecaDigital/cinema/filmhistoria/2001/sorlinentrevista.htm>, visto el 23 de agosto de 2015.
- GRUPO IMAGÉNES DE LA HISTORIA, (1998): "El cine en la clase de historia. Fuente, procedimiento y medio de comunicación." *Comunicar*, Nº 11, 87-93.
- HAYDON GRAHAM, (2003): *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Ministerios de Educación, Cultura y Deporte, Secretaria General Técnica. Madrid.
- HICKS, D, 1993: *Educación para la paz*. Ministerio Educación y Ciencia. Morata, Madrid.
- IBARS FERNÁNDEZ, R; LÓPEZ SORIANO, I. (2006): "La historia y el cine." *Clío*, Nº 32, 1-22; Disponible en <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.htm>, visto el 25 de agosto de 2015.
- INSTITUTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS SOMOSAGUAS, (1979): *Educación y valores, sobre el sentido de la acción educativa de nuestro tiempo*. Narcea S.A. Madrid.
- LLORENÇ CARRERAS. (1998): *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas*. Narcea. Madrid.
- MAC GREGOR, F (1990): *Enseñanza de la historia y cultura de paz*. APEP& UNESCO. Lima. Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/fr/nouveautes/a pep.htm>, visto el 3 de septiembre de 2015.

- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1993): *Los valores, un desafío permanente*. Cincel. Madrid.
- MARTÍN GARCÍA, X y PUIG ROVIRA, J.M, (2007): *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Editorial Grao. Barcelona.
- MENDOZA YUSTA, R; (2009): "El cine como recurso para la enseñanza de la Historia Contemporánea." *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*. Nº21 1-12. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_21/RAFAEL_MENDOZA_YUSTA01.pdf, visto el 31 de agosto de 2015.
- MORADIELLOS, E; (2013): *Clío y las aulas: ensayo sobre educación e Historia*. Diputación de Badajoz, Departamento de Publicaciones. Badajoz.
- NAVAL, C.; SÁDABA, C. (2005): "Juventud y medios de comunicación frente a frente". *Juventud* Nº 68, 9-17. Disponible en http://prueba2012.injuve.es/sites/default/files/revista68_1.pdf, visto el 25 de agosto de 2015.
- ORTEGA CARRILLO, J.A. (1996): *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- PAÑELA BREU, R y AMBRÓS, A. (2011): *El cine en la escuela: propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria*. Graó. Barcelona
- PEREIRA DOMÍNGUEZ, C; URPÍ GUERCIA, C (2005): "Cine y juventud: una propuesta educativa integral." *Juventud*, Nº68, 73-89. Disponible en http://www.injuve.es/sites/default/files/revista68_7.pdf, visto el 25 de agosto de 2015.

- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.* Anexo I. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>, visto el 20 de agosto de 2015.
- RODRIGUEZ OLIVA, P. (1992): *La enseñanza de la Historia: estado de la cuestión.* Ágora. Málaga.
- SEMINARIO GALEGO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ. (2005): *Educar para desaprender la violencia: materiales didácticos para promover una cultura de paz.* Los libros de la Catarata. Madrid.
- SORLIN, P. (2005): "El cine, reto para el historiador." *Istor*. Revista de historia internacional, N° 20, 11-35. Disponible en http://www.istor.cide.edu/archivos/num_20/dossier1.pdf visto el 23 de agosto de 2015.
- TORIÑÁN LÓPEZ, J.M. (2008): *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico.* Netbiblo. A Coruña.
- VALERO, T: *Historia Contemporánea y cine*, Disponible en <http://www.cinehistoria.com/?p=2675>, visto el 25 de agosto.

Filmografía básica:

- *Senderos de Gloria. (Paths of Glory)*, Stanley Kubrick, 1957.
- *Las uvas de la ira. (The Grapes of Wrath)*, John Ford, 1940.
- *La vida es bella (La vita è bella)*, Roberto Benigni, 1997.

Filmografía complementaria:

- *El hundimiento (Der Untergang)*, Oliver Hirschbiegel, 2004.
- *El espíritu de la colmena*, Víctor Erice, 2004.
- *Éxodo (Exodus)*, Otto Preminger, 1960.
- *Feliz Navidad. (Joyeux Noël)*, Christian Carion, 2005.
- *La ola (Die Welle)*, Dennis Gansel, 2008.
- *Vals con Bashir,(Waltz with Bashir)*, Ari Folman, 2008.